

教育実習生の授業コミュニケーション力の傾向

－実習経験者と実習未経験者の記述の比較－

非常勤講師 達富洋二

抄録

本研究は、学部4年生を受講対象者とした「教育実習研究（事前・事後）」（教育実習を経験している学生と未経験の学生が混在するクラス）における「教師としてのどのような不安をもっていますか」についての学生の記述を検討することから、授業コミュニケーション力の習得を目的とする場合の教育実習前の学習（学校現場体験や教育実習研究）内容についての提案を試みようとするものである。

「教師としての不安」についての記述から、「教師の授業コミュニケーション力にかかわる不安」にかかわるものを取り出して比較し、教育実習前と後の教育実習生の授業コミュニケーション力の習得にかかわる傾向について考察を図った。

その結果、教育実習経験者と未経験者との傾向として以下のことが明らかになった。

- ・ 教育実習を経験していない学生がもつ「教師としての不安」は、漠然としたものが多い傾向がある。
- ・ 「教師としての不安」の中でも、とりわけ「授業コミュニケーション力にかかわる不安」は、初めての教育実習を経験することで大幅に増える傾向がある。
- ・ 教育実習を経験していない学生がもつ「授業コミュニケーション力にかかわる不安」は、「教育実習研究（事前）」を受講しても変わらない傾向がある。
- ・ 教育実習を経験した学生がもつ「授業コミュニケーション力にかかわる不安」は、二度目の教育実習に向けた「教育実習研究（事前）」を受講することで解消される傾向がある。

教師を目指す学生（教育実習生）には、潜在的に「授業コミュニケーション力にかかわる不安」が存在するようであるが、その不安は、一度目の教育実習によって具体化されて意識される傾向がある。

複数回の教育実習を行う学生（教育実習生）は、二度目の教育実習に向けた「教育実習研究（事前）」を受講することで、その改善の方法を理解し、自覚化し、二度目の教育実習の実践に

よって検証するとともに、自身の教職にかかわる課題として明確なものとしていくと考えられる。大学としては、一度目の「教育実習研究（事後）」や二度目の教育実習に向けた「教育実習研究（事前）」において、学生がもつ不安の解消に向けた指導を行い、学生個人の課題と改善方法を明確にするとともに、その自覚化を図るようにすることで、二度目の教育実習を効果的なものにしていくことができると考えられる。

一度目の教育実習を効果的なものにするには、大学として、学生が具体的な問題意識をもち、授業コミュニケーション力の習得や改善に自覚的になるような構造化された教育実習前の学習を設定することが必要であろう。

いずれの場合も、教育実習生の授業コミュニケーション力の習得を図るには、学校現場における実践経験とそのリフレクションの方法を確立するとともに、教育実習研究（事前）の内容の精査とその指導方法の省察や、教育実習研究（事後）における教育実習研究（事前）の学習効果の測定を行い、教育実習にかかわるカリキュラムを改善する必要がある。

キーワード：授業コミュニケーション力、教育実習研究、教職デザインの可視化

1. 問題の所在

教育実習をひかえている学生に対して、「教師としての不安」について記述をさせ、とりわけ「教育実習生の授業コミュニケーション力にかかわる不安」について比較した結果、教育実習を経験する前の学生の記述よりも、教育実習を経験した学生の記述には、授業コミュニケーション力にかかわるものが多く見られた。複数の学生が、自身の授業コミュニケーション力に問題があると考えている傾向があった。

この事実から、教育実習前の学習（学校現場体験や教育実習研究）について検討する必要があると考えた。教育実習を自身の教職への適性を確かめ、今後の課題を得るための機会とする考え方もあろうが、可能であれば、教育実習前に自身の課題を知るとともに、その改善の方法を具体的なものにしておき、教育実習をその実践と検証の場、また、そこから明らかになった課題となる技能の習得の場としたい。教育実習を終えてから教職に就くまでの期間が短い学部4年生での教育実習においてはなおさらである。そのためには、教師を目指す学生の多くが課題と考えている授業コミュニケーション力についての内容を、教育実習研究（事前）において重点的に取り扱うことが必要であろう。

本研究は、このような問題意識に立ち、教育実習前後の教育実習生の「授業コミュニケーション力」にかかわる意識の変容を検討の対象とし、授業コミュニケーション力の習得を目的とする場合、教育実習前の学習（学校現場体験や教育実習研究）についての提案を試みようとするものである。

2. 先行研究

教師の授業コミュニケーション力の研究については、達富（2012）¹が日本語学や社会言語学の知見から詳細に検討するとともに、教育実習生の授業コミュニケーション力についても言及している。

本研究のコミュニケーションの方法の先行研究としては以下の研究があげられる。教師の専門的なコミュニケーションの方法という立場からの研究として、野地（1953）²は、教育話法の研究を行い、教師の話す力について、「発問法」「助言法」「説明法」「司会法」「賞賛法」「ユーモア法」の6種類をあげている。そして、教師の話す力の向上のために、教師には「これらの話法性に対し、強い期待がかけられ、これらの期待を裏切ることのないように切望されている。これらの教育話法に対する期待性を満足させるように努力すること」が必要であると述べている。また、教育話法の期待性の頂点として、誠実性と傾聴性をあげている。

古田（1963）は「講義・説明・補足」「問答」「討議」の特質と機能について、青木（1976）は教師の話す力について、「発問」について、倉澤（1969）は教師のことばの感性的な特質について、三浦（2002）は「話す・聞く」ことを実践学的立場から教育話法の意義について考察を図っている。いずれも、教師話法を、単に教師の話し方ということだけでなく、意図をもって巧みに展開していく話術としているところが共通している。

教師の話す力や聞く力を教師がもつべき技術としての研究としては、村松（1996）の教師のためのスピーチ・トレーニング法の研究、高橋（2006）の教師の話す力についての理論的な背景、家本（1991）の教師の態度と技術の研究、村松（2005）の認知的な研究がある。

これらの先行研究に学びつつ、本研究では、教育実習生の授業コミュニケーション力の習得と教育実習及び教育実習研究の関係について検討を図る。

3. 教育実習前後の記述の検討

3.1 目的

教育実習生は、授業コミュニケーション力を習得しなければならないことを自覚しているにもかかわらず、自身の授業コミュニケーション力の傾向についての把握は曖昧である。その原因として、大学の教職課程において教師の授業コミュニケーション力にかかわる授業が少ないことや学校ボランティアなどの学校体験において授業コミュニケーション力についての評価の

¹ 達富（2012）の研究では、現状として、現職の教師も教育実習生も、音声的なことに留意して子どもに話し、態度的なことに留意して子どもの発話を聞いていることが示され、現職の教師の授業コミュニケーション力の現状と課題も、教育実習生のそれも大きく異ならないことが明らかにされている。現職の教師も教育実習生も授業コミュニケーション力に不安をもちながらも、その習熟への関心は高くなく、教師の授業コミュニケーション力の習得や習熟のための具体的な課題内容をもっているわけではないというのが現状であることが示されている。

² 野地（1953）は、教師の話す力について6種類をあげるとともに、それぞれを包括する話法性として、明確性、理解性、確実性、準備性、ユーモア性、卓越性、快適性、身振り性、功利性、興味性をあげている。

枠組みや改善策が具体的でないことがあげられる。

ここでは、教育実習生の授業コミュニケーション力の傾向をとらえること目的として、教育実習をひかえた学生の「教師としての不安」についての記述から、授業コミュニケーション力にかかわるものを取り出し、教育実習前後の変容を比較する。

3.2 内容

教育実習研究（事前・事後）の授業において、「教育実習をひかえ、教師としての不安に感じることを自由に書いてください。また、不安と感ずることがら（5つ）を短い言葉で記述してください。」という質問について記述させた。

受講した14名の内、7名は前年度までに教育実習を経験し（表1ではe1～e7と表記）、残りの7名（同i1～i7と表記）は教育実習研究（事前）時ではまだ経験していない。

同じ質問を教育実習研究（事前）の受講前、教育実習研究（事前）の受講後（教育実習実施前）、教育実習研究（事後）の受講後に行った。教育実習未経験者も教育実習経験者も3回ずつ記述したため、以下の6グループに分けることができる。短い言葉で記述した5項目は表1の通りである。

- （ア）教育実習未経験者が教育実習研究（事前）を受講する前
- （イ）教育実習未経験者が教育実習研究（事前）を受講し、教育実習を行う前
- （ウ）1回目の教育実習を終え、教育実習研究（事後）を受講した後
- （エ）教育実習経験者が二度目の教育実習研究（事前）を受講する前
- （オ）教育実習経験者が二度目の教育実習研究（事前）を受講し、教育実習を行う前
- （カ）2回目の教育実習を終え、教育実習研究（事後）を受講した後

3.3 方法

（1）記述の内容の比較

記述されたアからカの内容を比較することで以下の傾向を見ることができる。

- ①アとエを比較することで、教育実習を経験していない学生がもつ「教師としての不安」と、教育実習を経験した学生がもつ不安の差異の傾向を見る。
- ②イとウを比較することで、初めての教育実習を経験することによって、学生がもつ「教師としての不安」がどのように変わるか、その変容の傾向を見る。
- ③オとカを比較することで、二度目の教育実習を経験することによって、学生がもつ「教師としての不安」がどのように変わるか、その変容の傾向を見る。
- ④アとイを比較することで、教育実習研究（事前）を受講することによって、教育実習を経験していない学生がもつ「授業コミュニケーション力にかかわる不安」がどのように変わるか、その変容の傾向を見る。

- ⑤エとオを比較することで、教育実習研究（事前）を受講することによって、教育実習を経験した学生がもつ「授業コミュニケーション力にかかわる不安」がどのように変わるか、その変容の傾向を見る。

（２）記述のテキストマイニング

教育実習をひかえている学生が考えている「教育実習をひかえ、教師としての不安に感じること」についての自由記述したものをテキストマイニングしたものから、記述の傾向を見ることができる。

- ・対象：大学４年生（14名，教育実習経験者7名，教育実習未経験者7名）
- ・方法：授業コミュニケーション力にかかわった自由記述の内容をテキストマイニングし，その傾向を可視化する。14名の自由記述から10名分（全体の7割程度）をテキストマイニングし，その傾向を見た後，残りの4名分（3割程度）を詳細に読み，傾向の差異を検討する。両者に同様の傾向があると確認できた場合，テキストマイニングの結果は信頼できると判断し，14名分をテキストマイニングする。傾向に大きな差異が見られる場合，類義語や分析のカテゴリーを再考する。テキストマイニングには，IBM SPSS Statistics19，IBM SPSS Text Analytics for Surveys Japanese 4を使用した。

4. 結果からの検討

4.1 記述の内容の比較結果から

- ①アとエの比較から，教育実習を経験していない学生がもつ教師としての不安と，教育実習を経験した学生がもつ不安の差異の傾向として，教育実習を経験した学生に比べて，教育実習を経験していない学生がもつ教師としての不安は，漠然としたものが多い傾向があることが明らかになった。
- ②イとウの比較から，初めての教育実習を経験することによって，「教師としての不安」の中でも，とりわけ「授業コミュニケーション力にかかわる不安」が大幅に増える傾向がある。
- ③オとカの比較から，二度目の教育実習を経験しても，学生がもつ「教師としての不安」には大きな変化はない傾向がある。
- ④アとイの比較から，教育実習を経験していない学生は，教育実習研究（事前）を受講しても，「授業コミュニケーション力にかかわる不安」は変わらない傾向がある。
- ⑤エとオの比較から，教育実習を経験した学生は，二度目の教育実習に向けた教育実習研究（事前）を受講することで，「授業コミュニケーション力にかかわる不安」が減る傾向があることが明らかになった。

	i1	i2	i3	i4	i5	i6	i7	e1	e2	e3	e4	e5	e6	e7
教育実習研究 受講前の不安	(ア)教育実習未経験者の初めての教育実習を行う前の不安							(エ)教育実習経験者の不安						
	指導案(授業構成)	板書	授業進行	板書	児童との距離感	担任教員との関係	社会に出るということ	子どもに伝わる話し方	言葉かけ	板書	授業の展開	子どもとの関係づくり	人に教えることが下手	授業
	子どもの発言を授業に取り入れること	質問返し	子ども理解	威厳を保つこと	均等に接する	睡眠時間の確保	生活リズムの違いに慣れられるか	子どもの発言に対する返し	授業	指導案	発問	臨機応変な対応	喋りが上手くない	視野を広くできるか
	板書	子供に好かれるか	予想外の質問	体調管理	叱り方	問題を抱えた児童への対応	体力	授業の構成・展開	幼児との年齢差、かかわり方の違い	授業での発言	勉強を教えるということ	子どもの名前を覚えること	子ども理解	子どもを叱れるか
	お昼休み	給食	叱る場面 善悪	指導案	板書	わかる授業ができるか	精神力	子ども・先生との関係づくり	板書	授業のすすめかた	子どもの質問への返し	子どもの発言への反応	自身の学力の低さ	コミュニケーション
	叱り方	相槌	子どもの流行	教科指導	方言	体力	授業	子どもの善悪の境目(注意)	給食	高学年の子ども達	話し方	授業	字	子どもたちの人間関係
教育実習研究 受講後の不安	(イ)教育実習未経験者の教育実習研究受講後の不安							(オ)教育実習経験者の二度目の教育実習研究受講後の不安						
	勉強を教える事	板書	予想外の発言への対応	睡眠	教材研究	眠気	高いモチベーションで臨めるか	授業の進め方	授業をすること	指導案	板書	板書	板書	授業
	叱り方	授業	子ども達の言葉	自分の授業	児童の一人ひとりの特性に対応すること	体力	授業の展開	学習指導案の書き方	板書が上手く書けるか	子どもとの距離感	授業	自己紹介	教えること	体力
	指導案	会話	学びへのしかけ	指導案	表情	担任教員	体力	板書の字	子どもたちへの言葉かけ	体調管理	体調管理	担当学年に合った対応	授業	子どもを叱れるか
	給食	生徒の言葉理解	指導案	板書	体調管理	やんちゃな児童	精神面	子どもに対しての注意	学習指導案を書くこと	授業の進め方	発問	ずっと笑顔で頑張れるか	要領よくできるか	教師になることへ挫折
	健康に過ごせるか	相槌	教材研究	ベース配分	板書	大学の授業	礼儀や態度	子どもとの関係づくり	睡眠時間	子どもへの指導	お別れ会	指導案	指導案	睡眠
教育実習後の不安	(ウ)初めての教育実習直後の不安							(カ)二度目の教育実習直後の不安						
	わかりやすい授業ができるかどうか	板書	子どもがわかるように話せるかどうか	子どものことを理解できるか	子どもへの言葉かけ	コミュニケーションのしかた	子どもに伝わるような話し方	授業	勤務時間	体調管理	授業	ピアノ	子ども一人ひとりを理解できるか	教科の内容の理解
	子どもの言葉に常に耳をかたむけられるか	時間配分	授業のすすめかた	子どもへの言葉かけ	授業での発言のしかた	学習指導案	子どもとの関係づくり	指導案	人間関係	設定保育	学級経営	全体に話をする	先生方との人間関係	職員室での人間関係
	雑務に追われて余裕がなくならないか	ことば	子どもが言ったことへの反応	発問	自身が教える内容を分かっているか	話すのが上手くない	健康でいられるか	子どもの善悪の境目(注意、叱る場面)	いじめやトラブルへの対応	保護者の方との関わり	自分の知識のなさ	1人でクラス運営をすること	教師としての教える内容の理解	わかりやすい話し方
	子どもに教師の言葉が響くかどうか	生徒との関係	子どもの言っていることが分かるかどうか	板書	年齢の違う子どもへの接し方	子どもの名前を覚えることができるか	板書	伝わりやすい話し方	授業をすること	一人で子どもたちが見られるか	児童の将来	先生方と上手にやっつけられるかどうか	子どもに力をつけられるか	授業をすること
	他の教職員との関係	先生との関係	学習指導案	授業の展開	板書	体調管理	児童との距離	体力	子どもたちの叱り方	子どもへの指導	自分の将来	子どもにしっかり注意できるかどうか	計画を立てて進めること	教師への適性

表1 教師としての不安に感じることから

4.2 記述のテキストマイニングから

4.1 の②の結果（イとウの比較）から、初めての教育実習を経験することで「授業コミュニケーション力にかかわる不安」が大幅に増える傾向があることが明らかになった。詳細に見ると、ウの学生は延べ35の記述の中で13の記述が授業コミュニケーションにかかわるものである。教育実習を終えてから半年ほど経つにもかかわらず、エの学生も延べ35の記述の中で10の記述が授業コミュニケーションにかかわるものである。そこでウとエの学生、つまり一度の教育実習を経験した学生の「教育実習ひかえ、教師としての不安に感じることを自由に書いてください。」についての自由記述をテキストマイニングし、一度の教育実習で感じた教師としての不安についての傾向を見た。

その結果、「自分」「児童」「聞く」「発問」「話す」「授業」「考える」「伝える」という言葉と共起する記述が多いことが明らかになった。具体的な記述としては、「子どもの言葉に常に耳をかたむけられるか」「子どもに教師の言葉が響くかどうか」「子どもがわかるように話せるかどうか」「子どもが言ったことへの反応」「子どもの言っていることが分かるかどうか」「授業での発話のしかた」「コミュニケーションのしかた」「話すのが上手くない」という記述が見られ、どれもが教師の授業コミュニケーション力にかかわった不安ではあるが、その内容の多くは教師の授業コミュニケーション力としては一般的にとらえ方であり、具体化されたものではない。

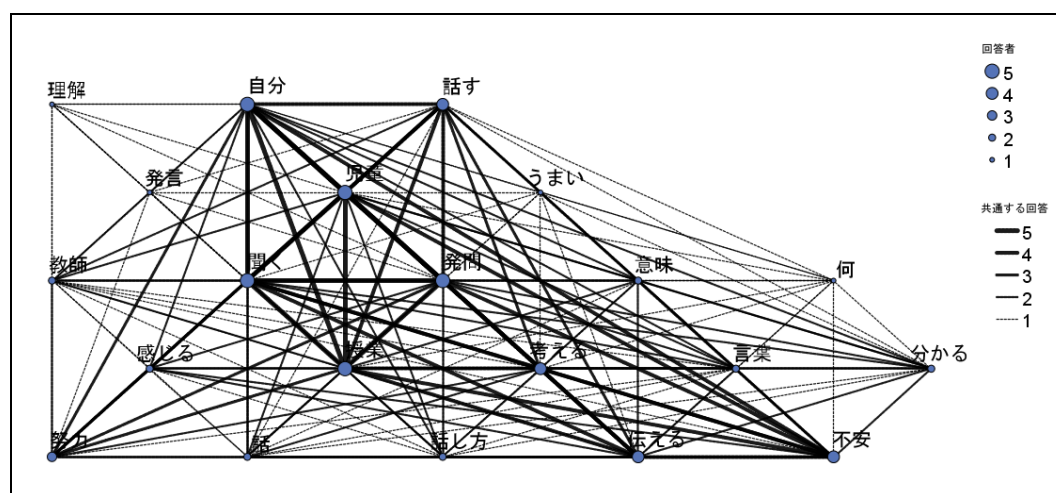


図1 「教師としての不安に感じることから」(教育実習後)のテキストマイニング結果の可視化データ

5. 考察

5.1 授業コミュニケーション力

以上のことより、教育実習を行うまでの大学での学習や学校現場による経験は、教育実習を行う学生の不安を解消するものとして必ずしも十分に機能しているわけではないことが明らかになった。それは、大学での学習や学校現場による経験を批判する指摘ではなく、内容の組み

替えとリフレクションの方法の見直しが必要であるという指摘である。本稿で取り上げた授業コミュニケーションについては、教師として「指標的な機能をもつ子どもの発話を聞くこと」「子どもの聞き手に理解を依存する発話を他の子どもに言い換えること」などの潜在的な視点を持ち、個々の学生（教育実習生）が自身の不安を具体化させ、授業コミュニケーション力³を習得することが有効である。しかし、「子どもの言葉に耳をかたむける」「子どもがわかるように話す」というような顕在的で態度的な視点しかもたないまま教育実習を終えてしまっているのが現実である。

本稿執筆者也教育実習研究や国語科教育法、授業コミュニケーション論の教育にかかわってきた者として反省は大きい。教育実習を行う学生の不安は、授業コミュニケーションにかかわることだけではない。教職課程を大きなまとまりとして考え、その学びの過程において学生の主体的な学習を期待する一方で、学生が学びたいと感じていることについて、知を提供することこそが大学教員としての本務である。

5.2 リフレクションメニューと教職デザインの可視化

「教師としての不安」についての記述には、教育実習前と後における個人の変容としての差異だけではなく、教育実習経験者と未経験者という属性としても差異が見られた。教育実習の前後で「教師としての不安」が変容する原因には、個人の資質や能力、教育実習の状況などが考えられる。一方、同じ内容の教育実習研究（事前）の授業を受けているにもかかわらず、教育実習経験者と未経験者という属性の違いによる差異が存在するという事は、それだけ、教育実習という学校現場での経験の有無の影響が大きいということである。

とりわけ教育実習経験者に共通する傾向は、教育実習研究（事前・事後）の内容を再検討する際の視点になるだけではなく、教育実習に先行する学校現場での経験の機会をどのように設定するかや、教育実習前にそれらの経験のリフレクションをどのように行うかを検討する際の有効な視点になると考えられる。つまり、教育実習経験者に共通する傾向を分析することにより、教育実習前に経験しておくことが望ましい実践、理解しておくことが望ましい知識、習得しておくことが望ましい技能などを抽出することができるということであり、教育実習を通した学生の記述をエビデンスとして、教育実習研究で教えなければならない内容（学生が学びたいと思っている内容）を確定⁴できるということである。

³ 達富（2012）は、授業におけるコミュニケーション力を習熟するための有効な方法として、「指標的な機能をもつ子どもの発話を聞くこと」「子どもの聞き手に理解を依存する発話を他の子どもに言い換えること」を指摘し、さらに、教室談話の事例を詳細に分析した結果、それぞれの特徴には文法的な特徴があることを明らかにしている。実際の教室談話における「教師の子どもへの関与」は、「教師が子どもの発話を言い換える」という行為によって行われている。その行為として「教師が子どもの音声的に不備のある発話を適切に言い換えること」「教師が子どもの意味的に曖昧な発話を文脈に合うように言い換えること」「教師が子どもの情意的に伝わりにくい発話を主体的に言い換えること」をあげている。

⁴ 学生の記述から、学生が学びたいと思っている内容を抽出し、教育実習前に「経験しておくことが望ましい実践」「理解しておくことが望ましい知識」「習得しておくことが望ましい技能」などの「教育実習研究で教えなければならない内容」を列挙することについては、本稿執筆者が異動により本稿に示すには十分なサンプル

ここでは、授業コミュニケーション力の習得を目的とする場合に限るが、教育実習前の学習（学校現場体験や教育実習研究）についての提案として、「大学によるリフレクションメニューと学生による教職デザインの可視化」を提案したい。

教育実習は、ケーススタディ的な意味をもつであり、一般化は馴染まないが、経年的なリフレクションの記述と分析を行うことにより、教育実習研究で教えなければならない内容（学生が学びたいと思っている内容）を群として準備すること（これはその後のリフレクションメニューとも重なる）ができるであろう。その上で、教育実習研究を実施する際、そのクラスの特徴によって、その群からの内容の抽出と並べ替えを行い、クラスごと、学生ごとのラーニングポートフォリオ（一次的ラーニングポートフォリオ）を作成する。それらの実践化が新たなリフレクションの枠組みを創造していくと考えられる。それらは、学士課程4年間でひとまとまりとした教員養成のプログラムの中の各論として位置づけられる内容論である。

教員養成にたずさわる大学として、教職課程の総論である目標論を明確にするとともに、大学として教職課程の早い時期に、この内容論を可視化したメディアとしてのリフレクションメニューをカテゴリー化したものを学生に提示し、学生が自身のパーソナリティにあわせてメニューを再構成（二次的ラーニングポートフォリオ）していくことは、質を担保した教育実習と教職実践演習を二つの頂点として学生自身がスケッチした個別性に富んだ教職デザインの可視化になると考えられる。

6. 今後の課題

教育実習を行う校種や回数は学生によって異なるが、卒業後に教員として働きたい校種の教育実習の効果を中心に検討する場合、以下の2点について研究を継続していきたい。

複数回の教育実習を行う場合、実施する教育実習の順序による教育効果に差異があるかどうかの研究が必要である。学士課程において、複数の教員免許を習得することは珍しいことではない。一般の大学では、学部3年生と4年生で1度ずつ、あるいは学部4年生で2度、教育実習を行うことが多い。本研究から、複数回の教育実習を行う場合、就職を希望する校種の教育実習を後にすることで、先の教育実習において具体的にになった自身の課題について自覚することができ、二度目の教育実習において、その改善の方法を実践し、検証することができるため効果的であることが明らかになった。このことは、先行する教育実習を練習的に扱うというのではなく、複数回の教育実習を一体化した構造的な期間として考えるということである。教育実習研究（事前・事後）との関連に着目しつつ、複数回の教育実習の順序を要因とした効果の差異について研究していきたい。

教育実習を連続する一期間のみ行う場合、連続する教育実習期間を分割して実施することの

数を得ることができず検討を深めることができなかったため、ここでの例示はひかえる。

教育効果に差異があるかどうかの研究が必要である。教育実習生の授業コミュニケーション力にかかわる問題意識は、教育実習のような学校現場での経験を通すことで実感できないというのであれば、教育実習前に学校現場での体験をもつことが必要である。その方法として、4週間の教育実習の場合、4週間を連続させるのではなく、例えば、1週間と3週間とに分割することが考えられる。先行する1週間の実習を3週間の実習のための学校現場における事前の経験の機会とし、その間で問題意識を高め、その総括を行ったあとで3週間を行うという方法である。これも教育実習研究（事前・事後）との関連に着目しつつ、教育実習の分割方法を要因とした効果の差異について研究していきたい。

教育実習は教育実習生を受け入れてくれる学校や園があって成立するものであり、一方からだけの検討には問題があるが、一人の学生が複数の教員免許を取得することが少なくない現状において質の高い教育実習を行うためには、旧来の教員養成の成果に学びつつ、大きな見直しが必要であると考え。そのためにも、現行の方法での教育実習と、教育実習に先行する学校現場での経験のリフレクションの方法と先行経験の効果の測定方法を確立しなければならない。

また、教育実習研究（事前・事後）の内容の精査とその指導方法の省察、およびこれらのことを体系的に具現化する教育実習にかかわるカリキュラムの検討⁵も急務である。これまでの「教育実習校と大学との指導の一体化」という考えの効果を測定し、生産的な意味において、「教育実習校と大学との指導内容の棲み分けと共有部分について再考した教員養成の構造化」が必要である。

参考文献

- ・青木幹勇（1976）『授業技術集成 5 発問・板書・展開』，明治図書
- ・倉沢栄吉（1969）『話しことばとその教育』，新光閣書店
- ・高橋俊三（2006）『教師の話を磨く』，明治図書
- ・達富洋二（2012）「教室談話における教師の授業コミュニケーション力の研究」，学位論文，金沢大学大学院人間社会環境研究科
- ・野地潤家（1953）『教室話法の研究』，柳原書店
- ・南部昌敏・生田孝至・井上光洋・児島邦宏・三浦軍三・浦野弘・次山信男（1990）「事前・事後指導を含めた教育実習プログラムの指標モデルの開発」『第49回日本教育学会大会研究発表要項』，日本教育学会

⁵ 米沢（2008）は、現在の教育実習カリキュラムの改革動向として、①観察・参加教育実習実施の増加，②4年次の選択（応用）教育実習の親切，③主免教育実習の早期化，④多様な体験的授業科目の親切，⑤教育実習期間の長期化をあげている。教員養成カリキュラムにおける教育実習の重要性については「教職志望学生からみた教員養成カリキュラムにおける教育実習の重要性」を指摘し、教育実習及び体験的授業科目における教職意識と教師としての力量の変容に関する指摘については「教育実習における教職意識の変容」「教育実習における教師としての力量の変容」について考察している。また、南部ら（1990）は「事前・事後指導を含めた教育実習プログラムの標準モデルの研究開発」において教師の授業コミュニケーション力にかかわる内容にふれている。

- ・古田 弘（1963）『教師の話術』，共文社
- ・三浦和尚（2002）『「話す・聞く」の実践学』，三省堂
- ・村松賢一（1996）『教師のためのスピーチ・トレーニング法－理論と実践－』，明治図書
- ・村松賢一（2005）『できる教師の「話し方・聞き方」』，明治図書
- ・米沢 崇（2008）「我が国における教育実習研究の課題と展望」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第一部 第 57 号，広島大学大学院教育学研究科

付記

本研究は，以下の研究助成を受けている。

- ・平成 24 年度 佛教大学特別研究費
- ・平成 22～24 年度（2010～2012 年度）独立行政法人日本学術振興会 科学研究費基盤研究（C）（一般），課題番号（22520448），研究課題名「教室談話における生活語レジスターによる発話の教育的有用性の社会言語学的研究」